



The Literacy and Numeracy Secretariat
Le Secrétariat de la littératie et de la numératie



Faire la différence ... De la recherche à la pratique

Une série de monographies sur la mise en pratique de la recherche produite en collaboration par le Secrétariat de la littératie et de la numératie et l'Ontario Association of Deans of Education.

Quels sont les garçons qui ont besoin d'aide en littératie et de quelles façons les enseignants peuvent les appuyer?

Selon la recherche

- Ce ne sont pas tous les garçons qui réussissent moins bien ou qui sont à risque.
- Le statut socio-économique, l'emplacement géographique et la pauvreté ont une incidence sur la performance scolaire et la participation de groupes précis de garçons et de filles.
- Une approche « quels garçons/quelles filles » pourrait aider les enseignants à identifier les types d'interventions les plus productives pour les élèves éprouvant des difficultés en lecture et les élèves à risque.

WAYNE MARTINO est un professeur agrégé de la faculté d'éducation de l'Université Western Ontario. Il a publié notamment : *So what's a boy? Addressing issues of masculinity and schooling* (avec Maria Pallotta-Chiarolli, 2003, Open University Press); *What about the boys? Issues of masculinity and schooling* (avec Bob Meyenn, 2001); *Being Normal is the Only Way to Be: Adolescent perspectives on gender and school* (avec Maria Pallotta-Chiarolli, 2005, University of New South Wales Press).

Monographie n° 12

La sous-performance des garçons : de quels garçons parlons-nous?

Par Wayne Martino, Ph. D.
Université Western Ontario

Les politiques et la documentation fondée sur la recherche présentent la sous-performance des garçons, et plus particulièrement leur niveau de compétences linguistiques, comme un problème tant canadien qu'international.^{1, 2, 3} Dans les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), les garçons réussissent moins bien que les filles en compréhension de lecture et en écriture dans les tests de compétences linguistiques.^{4, 5} Cependant, le rapport sur la performance en lecture du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) paru en 2000 affirme catégoriquement que les élèves provenant d'un contexte socio-économique défavorable consacrent, en moyenne, moins de temps à la lecture (p. 8). Ce ne sont pas tous les garçons qui réussissent moins bien, comme ce ne sont pas toutes les filles qui surpassent les garçons; il est nécessaire pour les enseignants et les décideurs d'aborder la question à savoir quels sont les garçons qui ont besoin d'aide en littératie et de quelles façons ils peuvent les appuyer.⁶

Cette conclusion est confirmée par une importante recherche menée dans le contexte australien, qui favorise une approche « quels garçons/quelles filles » pour une réforme scolaire selon le genre.⁷ De plus, Froese-Germain⁸ remet en question les notions simplistes selon lesquelles les écoles font échouer les garçons; il parle de la nécessité de dédramatiser le débat à l'aide de connaissances fondées sur la recherche afin de déterminer quels garçons ont des difficultés. Ce qu'il faut, selon lui, c'est une compréhension du contexte qui entoure le « problème des garçons », dans lequel on suppose que tous les garçons ont des difficultés ou sont sous-performants à l'école.

Le problème est que les garçons sont souvent considérés comme un groupe homogène. Des interventions ont donc été réalisées afin de répondre aux besoins des intérêts communs perçus et des styles d'apprentissage, telles que l'introduction d'un curriculum qui tient compte des garçons et de l'augmentation du nombre d'enseignants de sexe masculin. Les hommes, par exemple, sauraient bien « comment fonctionnent les garçons » et, par conséquent, seraient davantage en mesure de répondre à leurs besoins éducatifs et sociaux.^{7, 9} Comme le fait remarquer Brozo⁵, le fait de formuler des recommandations plus générales selon le genre pour l'amélioration des habiletés en lecture, c'est risquer une autre forme de stéréotype sexuel (p. 18). Mon objectif est de fournir des connaissances fondées sur la recherche pour corriger la sous-performance des garçons et pour remettre en question les approches et les interventions tenues pour acquises.

Examen de la documentation

Rowan *et al*³ affirment que les termes « dramatiques et alarmistes » souvent utilisés pour décrire la sous-performance des garçons ont entravé une réforme significative tant pour les garçons que pour les filles. Collins¹⁰ *et al* mentionnent que, alors qu'en

Pour amener les garçons à réfléchir sur ce que signifie être un garçon, il faut...

- développer une approche en matière de littératie critique qui encourage les garçons à s'interroger au sujet des notions communes ou tenues pour acquises sur ce que signifie être un garçon;
- utiliser dans la salle de classe des textes permettant d'étudier les répercussions que peuvent engendrer dans la vie des garçons et des filles, des perceptions stéréotypées au sujet de la masculinité;
- avoir une compréhension de la construction sociale des sexes afin d'examiner les liens existants entre l'homophobie, le sexisme et les « règles » définissant la masculinité.

moyenne les résultats des tests des garçons sont plus faibles que ceux des filles selon certaines mesures des compétences linguistiques, cette situation n'a pas mené à de meilleurs résultats sur le marché du travail pour les filles (page 7). Une étude du conseil scolaire de Toronto révèle que les élèves qui parlent l'espagnol, le portugais ou le somali sont plus enclins que tout autre groupe d'élèves à échouer leur test de compétences linguistiques de 10^e année¹¹. D'autre part, les élèves originaires des Caraïbes, de l'Amérique centrale ou du Sud et de l'Afrique de l'Est présentent des taux d'abandon beaucoup plus élevés que le reste de la population. Ces chiffres mettent en évidence la nécessité de déterminer quels sont les groupes d'élèves les plus à risque, comme point de départ pour des critères d'enquête qui ne sont pas seulement en relation avec la problématique du genre. Il est nécessaire de tenir compte de la répercussion de l'origine, du statut socio-économique, de l'emplacement géographique et de la pauvreté sur la performance scolaire et la participation de groupes précis de garçons et de filles. Malgré le risque d'un étiquetage défavorable et de la stigmatisation, les données devraient être réparties selon ces critères lors de l'évaluation de la compétence linguistique, afin de répondre plus efficacement aux besoins de ces groupes spécifiques.

Mais cela ne veut pas dire que les tendances sexospécifiques liées au choix d'une matière, à la réussite scolaire et au fait que l'élève termine ses études ne doivent pas être considérées ou abordées. Par exemple, le nouveau profil des décrocheurs à Toronto serait celui d'un adolescent vivant dans un quartier économiquement défavorisé.¹¹ Une étude australienne¹² met en évidence l'importance du rôle du sexe et souligne que : « quelles qu'aient été les ressources sociales et économiques disponibles aux élèves par l'entremise de leurs familles, le sexe des apprenants est resté une variable explicative du succès à ces tests. ». Par ailleurs, « dans chaque classement socio-économique, les garçons réussissent moins bien que les filles du même niveau social et économique » (p. 253-254). La présence de cette tendance sexospécifique exige une connaissance et une compréhension de la construction sociale de la masculinité.¹³ Cela veut dire remettre en questions les attentes sociales en ce qui concerne le fait d'être un homme et comprendre de quelle manière ces attentes affectent la participation des garçons à l'école.

Les styles d'apprentissage des garçons et un curriculum qui tient compte des garçons

Les manières dont les garçons s'investissent en littératie sont souvent déterminées par la manière dont ils apprennent à se situer par rapport aux autres et comment ils se perçoivent. Ce phénomène, en retour, est influencé par les questions de culture et d'identité, qui ne peuvent se limiter aux différences sexuelles biologiques.¹³ Par exemple, on a souvent affirmé que les habiletés de motricité fine des garçons n'étaient pas aussi développées que celles des filles au cours de la petite enfance; pour certains, ce retard explique la raison pour laquelle les garçons ont tendance à avoir plus de difficulté à maîtriser la dimension « biomécanique » de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, telles que tenir un crayon et tourner une page. Cependant, Alloway¹³ et al déclarent :

[Traduction] Il n'y a aucune démarche entreprise pour expliquer la raison pour laquelle la biomécanique de la préhension d'un crayon peut être sous-développée, alors que les habiletés de motricité fine requises pour jouer à des jeux électroniques sont si bien développées. De même qu'un simple lancé de balle et d'autres habiletés de motricité globales sont parfois sous-développées chez les filles en raison d'un manque de pratique, il se pourrait que les habiletés de motricité fine requises pour l'écriture en bas âge puissent être sous-développées chez les garçons pour la même raison (p. 55).

Un des lieux communs dans le domaine a trait à la nécessité de masculiniser la langue et les arts du langage afin de répondre davantage aux besoins et aux intérêts des garçons à l'égard d'un apprentissage actif.¹⁴ Ce qui est nécessaire, selon certains enseignants, c'est qu'il y ait davantage d'activités pratiques afin de susciter l'intérêt des garçons à l'égard de la lecture et de l'écriture dans les écoles. Ce qui est implicite dans ces façons d'aborder la question est que l'hyperactivité relative des garçons serait une conséquence naturelle du fait d'être des garçons. La recherche menée par Younger et Warrington¹⁵ sur les styles d'apprentissage au Royaume-Uni démontre que les approches concernant l'éducation des garçons, lesquelles favorisent le soutien des initiatives d'apprentissage inspirées de la neurologie et démontrent la nécessité d'adopter des styles d'apprentissage particuliers pour les garçons, ont une base expérimentale limitée (p. 75). Ils n'ont observé « aucune corrélation significative entre le genre et les styles d'apprentissage choisis » (p. 77).



De ce fait, il faut faire preuve de prudence en supposant que tous les garçons ainsi que toutes les filles ont des préférences différentes en matière de style d'apprentissage et des intérêts différents.

L'impact du genre des enseignants sur le succès des garçons

Dans un même ordre d'idées, les théories concernant les différences sexuelles biologiques fondent la demande souvent exprimée d'une augmentation du nombre d'enseignants masculins.¹⁶ Cependant, il n'y a aucune preuve empirique qui soutient l'hypothèse selon laquelle le simple fait qu'un enseignant soit un homme peut influencer la réussite scolaire des garçons. Dans la recherche qui s'intéresse aux besoins pédagogiques des garçons, les élèves n'ont pas considéré le sexe des enseignants comme ayant une répercussion notable sur leur apprentissage à l'école.⁷

Au contraire, une bonne pédagogie, pertinente, intellectuellement exigeante ainsi qu'un curriculum stimulant et la capacité des enseignants à développer des relations respectueuses ont été proposés comme les caractéristiques de l'enseignement et les capacités auxquelles les élèves attribuaient la qualité de leurs expériences d'apprentissage.^{9,17,18,19} La recherche nous confirme que le sexe des enseignants n'est pas la clé de la réussite de l'élève, mais que ce sont bien les approches pédagogiques ainsi que des relations respectueuses.

Conséquences : au-delà des solutions rapides pour régler la question de la sous-performance des garçons

Le problème que présentent les façons d'aborder les questions décrites ci-dessus est qu'elles proposent des solutions rapides. La nécessité d'augmenter le nombre d'enseignants masculins et d'un curriculum qui tient compte des garçons sont des exemples de méthodes uniformisées utilisées pour régler la sous-performance des garçons. Brozo⁵ mentionne que le fait de considérer les garçons de manière *monolithique* « comme s'il n'y avait qu'une façon d'être masculin » (p. 18) est problématique et peut également contribuer au problème du renforcement du stéréotype masculin. D'ailleurs, Francis et Skelton²⁰ mentionnent clairement que de simplement tenir compte de la masculinité traditionnelle dans une classe ne donnera pas de meilleurs résultats au niveau social ou pédagogique pour les garçons (p. 129). Ils font référence à l'étude menée par Warrington *et al.*,²¹ qui étudie les stratégies pour augmenter la réussite des garçons, pour conclure que « ce sont dans les écoles où les constructions liées aux spécificités de chaque sexe sont moins présentes que les garçons ont de meilleurs résultats et que ce sont les stratégies qui visent à réduire les constructions liées aux différences entre les sexes qui sont plus efficaces pour améliorer leur rendement »²⁰ (p. 149).

Les enseignants ont par conséquent un rôle important à jouer pour réduire les perceptions stéréotypées de ce que signifie d'être un garçon. Les enseignants des cours de langue, en particulier, sont les mieux placés pour encourager les élèves à réfléchir sur les limites et les restrictions imposées par ces stéréotypes. Des textes peuvent être utilisés de façon non intimidante dans une classe afin de susciter l'engagement des garçons relativement à un travail productif qui répond aux répercussions de la masculinité dans leurs vies.^{22,23} En refusant de définir la masculinité par rapport à la féminité cela peut avoir une répercussion sur les questions soulevées par les enseignants et sur la manière dont ils présentent les questions d'identité de genre. En éducation physique et en santé, par exemple, ce que signifie être un homme et l'incidence de cette identité sur le bien-être social, émotionnel et psychologique des garçons ainsi que leur participation à l'école sont des sujets qui peuvent être étudiés en profondeur. Le désir d'avoir l'air « fort » ou d'être « cool », et la manière dont ce désir est lié à la pression ressentie par de nombreux garçons afin de prouver leur masculinité, pourraient aussi être étudiés plus en profondeur.

Ce ne sont pas tous les garçons qui réussissent moins bien ou qui sont à *risque*. Le fait d'en être conscient pourrait mener à une approche plus productive pour intervenir en matière d'égalité et de justice sociale dans les écoles. Une telle démarche devrait pouvoir résoudre la question à savoir quels garçons et quelles filles ne réussissent pas. Il faudrait alors définir de quelle manière les autres facteurs (tels que l'origine, la classe sociale, l'ethnicité et la sexualité) sont interreliés avec le sexe pour influencer l'engagement des élèves à l'école. L'approche choisie mettrait l'accent sur l'identification de pédagogies productives, l'élaboration d'un curriculum intellectuellement exigeant et la création d'environnements d'apprentissage sécuritaires en classe. Les enseignants sont au cœur d'une telle réforme en éducation, une réforme qui évite la simplification excessive en matière de différences sexuelles et de différences de rendement.

Pour mettre en œuvre une bonne pédagogie pour les garçons et les filles, il faut...

- développer une compréhension fondée sur la recherche en matière de stratégies pour la réforme de notions liées aux deux sexes;
- établir des liens entre le curriculum, les pratiques d'évaluation et la vie quotidienne des élèves tout en continuant à mettre l'accent sur le développement de leurs habiletés cognitives supérieures et de leurs compétences analytiques;
- éviter de considérer tous les garçons ou toutes les filles comme un groupe homogène;
- créer des environnements d'apprentissage sécuritaires dans les salles de classe où la diversité ethnique, raciale et sexuelle est reconnue et intégrée au curriculum.



Bibliographie

Vous cherchez des ressources?

Consultez le site du Secrétariat de la littératie et de la numératie

- www.edu.gov.on.ca.
- Dans le menu déroulant des Sujets populaires, sélectionnez Littératie et numératie.

Téléphone :

416 325-2929;
1 800 387-5514

Courriel :

LNS@ontario.ca



1. GREIG, C. *Masculinities, reading and the "boy problem" : A critique of Ontario policies*. Journal of Educational Administration Foundations, vol. 17, n° 1, 2003, p. 33-56.
2. HAMMETT, R., et SANFORD, K. (éd.). (sous presse). *Boys and girls and the myths of literacies and learning*, Toronto : Presses universitaires canadiennes.
3. ROWAN, L., KNOBEL, M., BIGUM, C., et LANKSHEAR, C. *Boys, literacies and schooling : The dangerous territories of gender-based literacy reform*, Buckingham, R.-U. : Open University Press, 2002.
4. ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. *Messages provenant du PISA, 2000*, Paris : Publications de l'OCDE, 2004.
5. BROZO, W. G. *Gender and reading literacy*, *Reading Today*, vol. 22, n° 4, 2005, p.18.
6. BOURNE, P., et REYNOLDS, C. *Editorial : Theme issue on girls, boys and schooling*, *Orbit*, [En ligne], vol. 34, n° 1, 2004. [<http://www1.oise.utoronto.ca/cwse/worbit.html>] (Consulté le 30 janvier 2007).
7. LINGARD, B., MARTINO, W., MILLS, M., et BAHR, M. *Addressing the Educational Needs of Boys*. Canberra, Australie : Ministère de l'éducation, Sciences et Formation, [En ligne], 2002. [http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/profiles/addressing_educational_needs_of_boys.htm]
8. FROESE-GERMAIN, B. *Are schools really shortchanging boys? Reality check on the new gender gap*, *Orbit*, vol. 34, n° 1, 2004, p. 6-9.
9. MARTINO, W., LINGARD, B., et MILLS, M. *Issues in boys' education : A question of teacher threshold knowledges?*, *Gender and Education*, vol. 16, n° 4, 2005, p. 435-454.
10. COLLINS, C., KENWAY, J., et MCLEOD, J. *Factors influencing the educational performance of males and females in school and their initial destinations after leaving school*, Canberra, Australia: Ministry of Education, Training and Children's Services, 2000.
11. BROWN, L. *Dropout, failure rates linked to language*. Toronto Star, [En ligne], 23 juin 2006, p. A1.
12. ALLOWAY, N., et GILBERT, P. *Reading literacy test data: Benchmarking success*, *The Australian Journal of Language and Literacy*, vol. 21, n° 3, 1998, p. 249-261.
13. ALLOWAY, N., FREEBODY, P., GILBERT, P., et MUSPRATT, S. *Boys, literacy and schooling: Expanding the repertoires of practice*, Canberra, Australie : Commonwealth Department of Education, Science and Training, 2002.
14. KEHLER, M., et GREIG, C. *Reading masculinities exploring the socially literate practices of high school young men*, *International Journal of Inclusive Education*, vol. 9, n° 4, p. 351-370, 2005.
15. YOUNGER, M., et WARRINGTON, M. *Raising boys' achievement in secondary schools: Issues, dilemmas and opportunities*, Maidenhead, R.-U. Open University Press, 2005.
16. MARTINO, W., et KEHLER, M. *Male teachers and the "boy problem": An issue of recuperative masculinity politics*, *McGill Journal of Education*, vol. 41, n° 2, p. 1-19.
17. PEPPERELL, S., et SMEDLEY, S. *Call for more men in primary teaching: Problematising the issues*, *International Journal of Inclusive Education*, vol. 2, n° 4, p. 341-357, 1998.
18. CARRINGTON, B., TYMMS, P., et MERRELL, C. (sous presse). *Role models, school improvement and the "gender gap"*, *British Educational Research Journal*.
19. LAHELMA, E. *Lack of male teachers: A problem for students or teachers?*, *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 8, n° 2, 2000, p. 173-186.
20. FRANCIS, B., et SKELTON, C. *Reassessing gender and achievement: Questioning contemporary key debates*, Abingdon, R.-U. : Routledge, 2005.
21. WARRINGTON, M., YOUNGER, M., et BEARNE, E. *Raising boys' achievement in secondary schools : Towards an holistic approach*, Maidenhead, R.-U. : Open University Press, 2006.
22. MARTINO, W. « *Powerful people aren't usually real kind, friendly, open people!* » *Boys interrogating masculinities in schools*, dans W. Martino et B. Meyenn, (éd.). *What about the boys? Issues of masculinity and schooling*. Birmingham, R.-U. : Open University Press, 2001.
23. MARTINO, W., et MELLOR, B. *Gendered fictions*, Urbana, Illinois : National Council of Teachers of English, 2000.